



Sistematización y evaluación de la experiencia **SOMOS TIERRA DE COLORES**



Investigadoras:
Malen Cayupi
Bárbara Chávez

21 diciembre 2015

TABLA DE CONTENIDOS

I. SOMOS TIERRA DE COLORES	2
1. Presentación de la iniciativa	2
2. Actores e Instituciones	2
3. Proceso ¿Qué se hizo?	3
4. Estrategias de Evaluación	5
II. EVALUACIÓN DE RESULTADOS	7
1. ¿Cómo irrumpe <i>Somos tierra de colores</i> en la Escuela?	7
1.1 Plantea dinámicas de trabajo colaborativo en la escuela	7
1.1.1. Articula transdisciplinariamente a docentes	7
1.1.2. Articula a docentes, equipo de mediación y artesanas.....	8
1.1.3. Propicia trabajo en grupo y horizontal en el aula	9
1.2 Centra el proceso en los estudiantes	9
1.2.1. Propone el arte como experiencia	10
1.2.2. Da voz y pone en valor afectos e imaginarios de las y los estudiantes	10
1.2.3. Deja aparecer habilidades no conocidas	11
1.2.4. Lleva a las y los estudiantes a exponer a un museo	12
1.3 Impacta en la convivencia escolar	13
1.3.1. Mejora relaciones entre estudiantes	13
1.3.2. Fortalece las relaciones entre docentes y estudiantes	13
1.3.3. Profundiza en las relaciones interculturales	14
1.3.4. Integra a estudiantes PIE.....	15
1.4 Derriba resistencias institucionales.....	15
1.4.1. Devela prejuicios de docentes	15
1.4.2. Pone en crisis las inercias de la cultura escolar.....	16
2. ¿Cómo irrumpe <i>Somos tierra de colores</i> en el Museo?	18
2.1. Aborda críticamente el patrimonio cultural	18
2.1.1. Sigue la senda de Huellas de Greda	18
2.1.2. Propone una nueva perspectiva para abordar el patrimonio en el MAPA	20
2.2 Genera crisis institucional en el MAPA.....	21
2.3. Realiza una exposición <i>a la altura de los niños y niñas</i>	22
III. CONCLUSIONES Y PROYECCIONES	25

I. SOMOS TIERRA DE COLORES

1. Presentación de la iniciativa

Somos tierra de colores es una experiencia artística -ganadora del Fondo de Fomento al Arte en la Educación (FAE 2015)-, que por medio de un trabajo colaborativo, se propuso reflexionar y representar la cotidianidad y contextos de dos escuelas públicas, desde las miradas y las manos de sus niños y niñas. Para ello se generaron estrategias de mediación artística transformativa, que apuntaron a poner en diálogo espacios y procesos de aula, comunidad y museo.

La propuesta se sustentó en la articulación de: las comunidades educativas de la Escuela Salvador Allende, Comuna de El Bosque, y la Escuela República de Panamá, Comuna de Santiago; loceras de la Agrupación *Huellas de Greda*; y las instituciones mediadoras, Red Mediación Artística (RMA) y el Área de Educación del Museo de Arte Popular Americano Tomás Lago (MAPA) de la Facultad de Arte de la Universidad de Chile.

¿Quién soy? ¿Quiénes somos? y ¿Cómo nos representamos? fueron las interrogantes planteadas a las comunidades educativas. A través del modelado de figuras en greda, el pintado en colores y la conformación colectiva de escenas, los estudiantes se apropiaron de la técnica y de las reflexiones constitutivas de la tradición alfarera de la cerámica policromada de Talagante. Finalmente, las escenas construidas por los estudiantes fueron expuestas en la Sala MAPA/GAM.

Apostamos a que el ejercicio de mirar nuestro entorno para reconocernos y representarnos en él, es una experiencia significativa y potenciadora del rol crítico de las comunidades en su quehacer educativo. En ese sentido, *Somos tierra de colores* propuso dinámicas de trabajo horizontales, expresivas y afectivas que buscaron tensionar y descentrar las prácticas que reproducen una cultura escolar centrada en el individualismo, la verticalidad y la estandarización del conocimiento

2. Actores e Instituciones

Somos tierra de colores se sustenta en la colaboración entre diversos actores e instituciones, tanto del ámbito educativo, como cultural.

La **Escuela Salvador Allende Gossens (SAG)** es un establecimiento municipal ubicado entre las comunas de La Pintana y El Bosque. Desde el año 2003, docentes y directivos impulsan un Proyecto Educativo Institucional (PEI) ambientalista, que según palabras de su director ha aportado al mejoramiento del clima escolar y al desarrollo de un sentido crítico en sus estudiantes y en la comunidad educativa en general. En *Somos tierra de colores* participan 122 estudiantes de los niveles de 7° y 8° Básico y cuatro profesores y profesoras pertenecientes a las áreas de Artes Visuales y Música; Historia, Geografía y Ciencias Sociales; Lenguaje y Comunicación; y del Programa de Integración Escolar.

La **Escuela República de Panamá (ERP)** es una escuela pública de la comuna de Santiago; ubicada en el Barrio Yungay, que destaca por la fuerte y creciente presencia de estudiantes inmigrantes. Durante 2014, el 50 por ciento de la matrícula correspondió a estudiantes provenientes de diversos países de Latinoamérica. Debido a esta característica, la comunidad educativa está en permanente reflexión y búsqueda de estrategias que les permitan abordar su PEI desde un prisma intercultural. En *Somos tierra de colores* participan 140 estudiantes pertenecientes a los niveles de kínder, 5º, 6º y 7º Básico y cinco profesores y profesoras perteneciente a las áreas de Artes Visuales, Música y Tecnología; Educación Física; Educación Parvularia y del Programa de Integración Escolar.

Huellas de Greda es una agrupación de loceras que, luego de aprender la técnica de la loza policromada con la maestra artesana María Olga Espinoza, en cursos organizados por la Corporación Cultural de Talagante, decidieron conformar esta agrupación con el objetivo de seguir la *huella* de esta técnica para difundirla y promoverla como patrimonio popular.

Red Mediación Artística (RMA) es una agrupación transdisciplinaria de profesionales del arte, la educación y las ciencias sociales, organizada para investigar, crear, y difundir prácticas de Mediación que generan procesos de aprendizajes colaborativos a través del Arte. RMA comprende la mediación como una experiencia artística colectiva de carácter transformativo, un espacio de encuentro en el que dialogan e interactúan diversos modos sentir, hacer y reflexionar con nuestro entorno, ensayando otras formas de producir conocimiento compartido.

El **Museo de Arte Popular Americano (MAPA)** pertenece a la Facultad de Artes de la Universidad de Chile. Posee una amplia colección compuesta por más de siete mil piezas confeccionadas con diversas técnicas como alfarería, cestería, textil, papel, tallado y orfebrería, provenientes de diversos países latinoamericanos. La misión del MAPA consiste en restaurar, conservar, investigar, documentar y visibilizar las piezas de arte popular pertenecientes al patrimonio cultural latinoamericano que conforman su colección. Durante el año 2013 se conformó **el Área de Educación del MAPA**, con el propósito de mediar la colección y las exposiciones del museo, generando un diálogo entre los públicos, las comunidades educativas y los artesanos. La perspectiva desarrollada concibe a la colección del museo como objetos vivos, en tanto pertenecientes a la cultura y patrimonio popular, siendo creada y recreada constantemente por sus comunidades.

3. Proceso ¿Qué se hizo?

Las acciones del proyecto han sido organizadas en cuatro fases.

La **primera fase** apuntó al diseño didáctico colaborativo en la construcción de metodologías para aula y museo, donde se contemplaron dos hitos:

- **Encuentro en Casa Museo MAPA:** realizado en el mes de abril, el encuentro tuvo como objetivo reflexionar sobre el rol de la tradición en la construcción de imaginarios e identidades locales en el caso de la cerámica policromada de Talagante. En esta instancia participaron los profesores de ambas escuelas, la locera Marta Contreras, la restauradora del museo y los mediadores involucrados en el proyecto.
- **Trabajo de diseño didáctico con profesores en sus escuelas:** los docentes, junto al equipo de mediadores de RMA y el Área de Educación del MAPA, construyeron colaborativamente el diseño de la experiencia artística que vivieron los estudiantes. Este proceso se desarrolló durante los meses de abril a octubre a través de diversas reuniones de coordinación.

La **segunda fase** estuvo orientada al desarrollo de obra de estudiantes donde se contemplaron dos hitos:

- **Encuentro de estudiantes con loceras de Huellas de Greda en colegios:** las loceras visitaron cada uno de los colegios, donde compartieron su experiencia y reflexión sobre el oficio que practican. Además, mostraron trabajos de su autoría en diferentes estados de producción, permitiendo el acercamiento a los procesos creativos de la cerámica policromada de Talagante.
- **Desarrollo de obra de estudiantes:** Los estudiantes modelaron y pintaron piezas tridimensionales utilizando como referencia la técnica y oficio de la cerámica policromada de Talagante, buscando representar colectivamente escenas de sus contextos cotidianos, donde barrio y escuela fueron protagonistas. En este proceso participaron las loceras facilitando técnicas de modelado y pintado de las piezas de los estudiantes, además de los mediadores y docentes que apoyaron el proceso reflexivo y constitución colectiva de las escenas.

La **tercera fase** se enfocó en la exposición en MAPA, donde se contempla un hito principal:

- **Exposición obras de estudiantes:** las obras creadas por los estudiantes fueron exhibidas en la Sala del MAPA, ubicada en el Centro Cultural Gabriela Mistral (GAM). Se invitó a las comunidades educativas de ambas escuelas a la inauguración, activando una estrategia de mediación en la que ambas escuelas presentaron su trabajo, interrogándose mutuamente y compartiendo sobre los contextos particulares de cada escuela. La exposición se inauguró el 13 de octubre del 2015 y estará abierta hasta el 10 de enero del 2016.

La **cuarta fase**, refiere a la evaluación del proceso y difusión de sus resultados, lo que implica el cierre, y elaboración de productos finales de tres actividades que se desarrollaron de forma transversal en el proyecto:

- **Sistematización y evaluación:** la información producida durante el proceso (grupos focales, entrevistas, registro, observaciones) ha sido sistematizada y analizada y constituye el corpus principal del presente informe, que evalúa los principales resultados de la experiencia.

- **Registro audiovisual:** Se realizó un registro de los principales hitos de la experiencia, tanto en las escuelas como el museo, que derivó en un documental y un video que complementa la museografía de la exposición *Somos tierra de colores*.
- **Difusión:** El proceso y resultado de la experiencia fueron difundidos en:
 - *Conversatorio y experiencia de mediación Somos tierra de colores*, realizado el 6 de noviembre en Sala MAPA/GAM.
 - *VI Congreso de Educación, Museos y Patrimonio*, titulado *Calidad, equidad e inclusión: el aporte desde la educación no formal*, organizado por ICOM-Chile y que se realizó el 9 y 10 de noviembre en el Centro Cultural Carabineros de Chile.
 - *I Encuentro sobre Educación y Creatividad: Nuevos desafíos para la generación del conocimiento*, organizado por el CNCA y que se realizó el 10 y 11 de diciembre en el Centro Cultural Gabriela Mistral GAM.

4. Estrategias de Evaluación

Para enriquecer el desarrollo del proyecto se ha optado por combinar secuencias de evaluación de seguimiento y de resultados, bajo la perspectiva de la investigación-acción. Esta propuesta asume un férreo lazo entre “la observación y la acción”, entendiendo que la investigación sobre el hacer y el hacer mismo son momentos complementarios en constante diálogo. Para ello, durante todo el proceso se realizó un permanente registro de las actividades con el fin de poder realizar retroalimentaciones sistemáticas. Al finalizar la experiencia, se llevó a cabo un proceso de evaluación a través de las voces de los principales actores participantes.

Estrategia metodológica

Dado el carácter de la intervención diseñada -que combina instancias de elaboración colaborativa de metodologías, encuentros con las artesanas, mediación artística con piezas de arte popular y creación artística- se ha optado por una estrategia evaluativa que combina diferentes técnicas de producción de información de carácter cualitativo, que relevan las opiniones y acciones de todos los actores involucrados en el proceso.

Instrumentos de Producción de Información

- **Observaciones participantes:** Se realizaron durante todo el proceso de ejecución del proyecto, en todas las actividades. Se registraron en formato de notas de campo.
- **Reunión de Evaluación de Equipo:** Se realizaron al finalizar los principales hitos del proyecto.
- **Grupos focales profesores:** Se realizarán al final del proceso en cada una de las comunidades educativas.
- **Entrevista a las loceras de Huellas de Greda:** Se realizó al final del proceso para conocer sus percepciones sobre su vínculo con las comunidades educativas y el valor pedagógico de su participación.

- **Entrevista coordinadora general MAPA:** Se realizó al final del proceso para conocer sus percepciones sobre los efectos de la experiencia para el museo.

Sistematización y Análisis

Toda la información producida ha sido sistematizada durante el desarrollo del proyecto, como evaluación de seguimiento, con el fin de ir generando insumos relevantes para la retroalimentación del proceso. Ello se consideró especialmente importante para el diseño de material y estrategias didácticas, permitiendo contextualizarlos en función de hallazgos y particularidades de las comunidades educativas. Además, se contempló una etapa de sistematización y análisis final que permitió dar una mirada global del proceso, y la evaluación de resultados del proyecto. El análisis final se realizó con el fin de dar cuenta de las irrupciones de *Somos tierra de colores* en la escuela y el museo, relevando los principales efectos y resultados del proyecto.

II. EVALUACIÓN DE RESULTADOS

1. ¿Cómo irrumpe *Somos tierra de colores* en la Escuela?

La iniciativa *Somos tierra de colores* planteó a las escuelas participantes una serie de actividades e interrogantes que, según las voces de sus docentes y de las artesanas de *Huellas de Greda*, generaron efectos en los modos de pensar y comprender su quehacer en la escuela. A continuación presentamos los principales ámbitos que se vieron removidos por las metodologías desarrolladas.

1.1 Plantea dinámicas de trabajo colaborativo en la escuela

La investigación evaluativa del proceso *Somos tierra de colores* pone en relevancia las metodologías de trabajo articulado y colaborativo llevadas a cabo en los distintos niveles de acción, como una forma de trabajo novedosa y eficiente para la transformación de la cultura escolar. En esta dimensión se da cuenta de la articulación transdisciplinar entre docentes; la articulación entre docentes, mediadores y artesanas; y del trabajo en grupo de carácter colaborativo entre estudiantes.

1.1.1. Articula transdisciplinarmente a docentes

La invitación abierta a las y los docentes a participar de esta iniciativa permitió generar equipos de trabajo transdisciplinarios de profesores, profesoras y técnicos pedagógicos, quienes lograron articular los tiempos y procesos para llevar a cabo las actividades con los cuatro cursos en cada escuela. Esta experiencia transdisciplinar y de colaboración entre educadores de diversas asignaturas fue sustancial para que las y los docentes identificaran sus capacidades para articular procesos pedagógicos:

“Quedó empíricamente demostrado que sí se pueden articular diferentes áreas y que no es difícil.” (Docente, SAG)

“Como dice mi colega, en el fondo estábamos los dos con el curso. Ocupábamos las horas de taller de deporte y ocupábamos las horas de consejo de curso para trabajar. Fueron como 4 o 6 clases que trabajamos en la greda.” (Docente, ERP)

Aparece además la reflexión respecto a cómo este trabajo planificado en conjunto puede tener efectos importantes en el aprendizaje de las y los estudiantes, como lo señala una profesional del Programa de Integración Escolar (PIE):

“Aquí está la muestra, y no tengo que motivarlos más. Para mí, en ese sentido, hay un potencial real, donde encuentro que mis alumnos no requirieron ni de mi apoyo, ni de mi bastón, ni de nada de lo que a veces soy para ellos. Entonces de ese punto de vista, mi pega a lo mejor, en vez de trabajar con mis alumnos, tendría que trabajar con mis

colegas. Buscando cómo podemos articular para que nuestros alumnos tengan aprendizajes significativos, y yo dejo de ser la muleta de mis alumnos.” (Docente , SAG)

Y finalmente, una profesora del colegio SAG reconoce que la articulación entre docentes puede aportar a transformar su labor educativa, hacia un paradigma donde las y los estudiantes sean los protagonistas en la generación de sus aprendizajes:

“Desde ahí tenemos que seguir, tenemos que insistir en cómo articulamos nuestro quehacer de generadores de conocimiento, hacia el de mediadores de sus representaciones. Desde cómo nosotros valoramos cómo ellos se ven, o cómo ellos nos ven, o cómo nos vemos. Eso, yo creo que tendríamos que sentarnos a conversar.” (Docente, SAG)

1.1.2. Articula a docentes, equipo de mediación y artesanas

La experiencia de articulación pedagógica entre docentes se vio potenciada con la participación del equipo de mediadores y las artesanas de *Huellas de Greda*. Se valora, en primera instancia, la oportunidad de que la comunidad educativa interactúe y trabaje con personas y organizaciones que generalmente no forman parte del cotidiano de la escuela:

“Haber participado en un proyecto como este, te da la oportunidad de compartir y de enriquecerte de una organización que no es la habitual que se da en una sala de clases.” (Docente, ERP)

“Destaco la relación con los artistas y la relación con ustedes, con los que venían de afuera. Ellos [los estudiantes] estaban muy interesados de empaparse de lo que ustedes tenían que decirles a ellos, cómo enseñarles.” (Docente, SAG)

Por otra parte, se destaca la forma en que el trabajo en colaboración fue abordado. La permanente comunicación entre los equipos docentes y mediadores, la búsqueda de estrategias que permitieran acomodar los requerimientos e imprevistos de cada contexto, y la calidad humana de mediadores y artesanas, se rescatan como aspectos que aportaron a coordinar el proceso en conjunto:

“Yo creo que el programa fue bien bueno, gracias a la mecánica que se usó. O sea, prácticamente lo fuimos haciendo nosotros. Ustedes se adaptaron súper bien a lo que nosotros podíamos y eso le da un plus y genera beneficios para el programa. Y lo otro es la calidad humana de la gente que participó. Todo se dio en un marco de armonía, de buena onda y los chicos respondieron muy bien a esas confianzas.” (Docente, ERP)

“Dar las gracias por la flexibilidad que tuvieron ustedes con los tiempos y por adecuarse a los cambios de horarios, el paro, etc. Se agradece la buena disposición, las ganas de que el proyecto se realizara en conjunto.” (Docente, ERP)

Las artesanas de *Huellas de Greda* señalan también cómo en el proceso *Somos tierra de colores* se sintieron cómodas y a gusto trabajando en articulación con docentes, considerando que tenían ciertas aprensiones al respecto:

“Mira, siempre lo hemos conversado y nos hemos dado cuenta que los profesores cuando ven a otras personas que no son profesores sienten como una especie de rechazo. Pero esta vez, cuando empezaron a ver que no era solamente enseñarles a hacer un mono, me gustó y me sentí muy grata de saber que había esa recepción.” (Artesana, Huellas de Greda)

1.1.3. Propicia trabajo en grupo y horizontal en el aula

La propuesta de trabajo colaborativo tuvo resonancia también en el proceso de las y los estudiantes. Profesoras y profesores rescatan que las metodologías utilizadas difieren de las practicadas usualmente, y que tienen efectos positivos en el desarrollo de las dinámicas en el aula. Se destaca el trabajo en grupo, la horizontalidad en el aula y el uso de preguntas universales y abiertas para abordar las temáticas emergentes:

“En general, en la sala no hay mucho trabajo en grupo, es más bien un trabajo dirigido, con tareas dirigidas, tareas de apoyo.” (Docente, SAG)

“Estas clases eran bien horizontales, muy pocas instrucciones, muy poca guía en ese aspecto y los chicos fueron armando el proceso en el camino (...) Eso nos demuestra que a veces las clases son un poco cuadradas y uno las mecaniza para poder tener eficiencia y poder hacerla bien porque los chicos son inquietos, pero a veces, soltar la rienda, soltar la cuerda, puede generar instancias ricas, agradables. Nosotros los subestimamos.” (Docente, ERP)

“Yo creo que esa mecánica empezó con el tema de la greda. Por ejemplo yo decía ‘¿Qué es lo que es la greda?’ ‘Mi abuelita compra jarrones de cerámica en Pomaire’ – me decían- ‘¿Qué es lo que es Pomaire?’-respondía yo (risas). Entonces yo creo que esa mecánica nació con el tema de la greda y da muy buenos resultados con ese curso. Un tema así [gesto pequeño] termina muy amplio.” (Docente, ERP)

Algunos docentes observan que las estrategias de mediación en aula incentivaron a sus estudiantes a comunicarse, a tomar decisiones colectivamente y generar cierto grado de autonomía:

“Me gustó mucho el trabajo colaborativo que ellos tuvieron dentro de sus propios grupos de trabajo, y después al formar la escena, donde ellos tomaron sus propias decisiones. Me fue muy grato descubrir líderes de opinión dentro de sus propios grupos de curso.” (Docente, SAG)

“Ellos iban tomando decisiones solos. Por ejemplo, la primera vez que guardamos, se produjo una aglomeración enorme en el estante. La segunda vez, hicieron una cadenita humana para guardar, y son cosas que fueron organizando solos.” (Docente, ERP)

1.2 Centra el proceso en los estudiantes

Las metodologías de trabajo transdisciplinar y colaborativo giraron en torno a propiciar y poner en valor las experiencias, imaginarios y afectos de las y los estudiantes participantes, es decir, la

estrategia fue poner al centro a los y las estudiantes. Profesores, profesoras y artesanas destacan en este apartado cómo *Somos tierra de colores* les permitió *experimentar* el arte; poner en valor su voz y sus imaginarios; dejar aparecer habilidades no conocidas; y exponer en un museo.

1.2.1. Propone el arte como experiencia

Somos tierra de colores fue desde un inicio planteada como una experiencia artística. Ese aspecto fue reconocido y valorado por un profesor de la escuela SAG, quien analiza cómo la vivencia del arte, a diferencia de la enseñanza teórica o técnica de este, permitió a sus estudiantes apropiarse de un lenguaje que vehicula sus miradas y discursos desde un espacio distinto y liberador:

“Entendieron el arte de otra forma, porque de repente por más que uno hable de arte, enseñe teoría, un montón de cosas... Cuando el arte se vive de esa forma, genera un lazo distinto con el mismo. Yo lo que observé en ellos es que de a poquito se fueron dando cuenta del lenguaje que ocupa el arte, y cómo se transforma en vocero de su propio entorno. Fueron voceros de su propia vida, a través de otro lenguaje. Acá se dio un espacio de libertad, se vivió y se logró algo totalmente distinto.” (Docente, SAG)

1.2.2. Da voz y pone en valor afectos e imaginarios de las y los estudiantes

Otro aspecto que docentes y artesanas ponen en valor refiere a cómo a través de esta experiencia artística, las voces de niñas, niños y jóvenes aparecieron en espacios donde antes no estaban. El trabajo de representación realizado a través del modelamiento y pintado, y los espacios de diálogo que eso conllevó, permitió a docentes y artesanas acceder a afectos, ideas, discursos e imaginarios que no conocían:

“La greda fue el medio de expresión pero todo lo que pasó, fueron ellos mismos.” (Artesana, Huellas de Greda)

“Hubo un momento en el proceso de modelamiento en que ese grupo discutió, una pequeña diferencia. Entonces una de ellas me decía, ‘tía es que el árbol [el árbol de la amistad que representaba a las tres amigas] ya no es de tres ramas, es que ya no somos tres’. Entonces iban contando sus propias historias ahí.” (Docente, SAG)

“Yo creo que se dio una buena instancia donde ellos conversaran de ellos, de las cosas que ellos veían. Porque a mí me llamó mucho la atención, por ejemplo, que el séptimo A, hablaba de una señora que dormía en una cancha. Ellos reflexionaban y conversaban sobre esa señora. Eso generó reflexión, debate.” (Docente, SAG)

“Me llamó mucho la atención el trabajo de un alumno. Él hizo una selva mágica. Yo no sabía que es un cuento que tienen ellos (...) Otra niña me dice, ‘yo voy hacer el patio de mi colegio’, del colegio que estaba en Perú y pone un árbol grande con un columpio, ‘¿es que dentro del colegio había un árbol?’ ‘No, es que no tenía patio’-me dijo- ‘¿Como no tenía patio?’- le pregunté- ‘Era abierto’. Entonces ellos salían a la selva, al llano, ese era su patio. Entonces uno se va enterando de cosas.” (Docente, ERP)

La aparición de los imaginarios de las y los estudiantes, junto con el diálogo y debate que eso conllevó, hizo que docentes y artesanas reconocieran la importancia de darles voz, de respetarlos como personas y valorar sus opiniones, imaginarios y afectos, pues son portadores de realidades y significancias:

“Lo bonito también es que los chiquillos tienen un mundo interior que uno no pesca como adulto de repente, yo te lo digo como mamá, de repente uno dice ‘ah este cabro está puro leseando’ y no poh, ellos tienen un mundo interior que lo quieren mostrar, ya sea lo que ven en la tele, lo que ven en el computador, lo que ven en la casa. Pienso que eso fue como darle un respiro a los niños como personas.” (Artesana, Huellas de Greda)

“Aquí te muestra automáticamente que los niños, que los estudiantes, son personitas que tienen mucho que decir y aportar también a su educación, porque no parten de la nada. Cuando te acercabas y les preguntabas qué estaban interpretando, ellos te empezaban a contar, a hablar. Entonces este sistema de educación a veces como que se olvida de eso y nos llenamos la boca con el Constructivismo, todo ese cuento, pero seguimos siendo a la antigua.” (Docente, SAG)

1.2.3. Deja aparecer habilidades no conocidas

Del mismo modo en que las voces y afectos de las y los estudiantes irrumpieron en la escuela, algunos docentes rescatan que la experiencia *Somos tierra de colores* les dio la oportunidad de conocer habilidades de estudiantes que no conocían, y también sorprenderse de la capacidad de algunos de trabajar como nunca los habían visto:

“A mí me sirvió mucho para ir conociendo a los niños y conocer sus capacidades. Hay niños que vienen a clases así tranquilos pero tienen un talento no desarrollado.” (Docente, ERP)

“Fue la oportunidad para que chicos que uno no puede dimensionar dentro de una clase normal, se mostraran. Un par de alumnas que casi no trabajan en clases tienen una motricidad fina: todo muy chiquitito, con calma, todo muy bien. Se concentraban. Conocer este material nuevo fue muy importante para ellos.” (Docente, ERP)

“Mostraron una parte de ellos que uno no ve diariamente, y que sí se logró ver en esta actividad. Uno podría haber pensado que en esta actividad se iban a lanzar, que iba a ser puro desorden. Pero no, al contrario, yo también me sorprendí en cursos que quizás eran caóticos y se portaron sumamente bien, y preocupados en detalles.” (Docente, SAG)

Según estos relatos, las habilidades aparecen en una dinámica y en un ambiente distinto al habitual, que propicia la emergencia de dichos aspectos no conocidos. Las artesanas sugieren que el espacio de trabajo logrado fue libre pero contenido, con apoyo de mediadores, docentes y artesanas, con materiales de calidad dispuestos para ellos, y estuvo centrado en sus vivencias y representaciones. Estas características constituirían un ambiente seguro para abordar las dificultades y frustraciones que implica enfrentarse a un proceso de creación, y para dejar fluir procesos que comúnmente no lo hacen:

“Los vimos libres, los vimos libres en todo aspecto, ¡la greda los liberó!” (Artesana, Huellas de Greda)

“Ir al puesto y decirle ‘oye ¿estás en un problema? ¿Necesitas un pincel más delgadito?’, entonces ayudarlo en su problema. Eso se vio todo el rato y de parte de todos. Eso también es muy bueno.” (Artesana, Huellas de Greda)

“También se sentían felices de ver todos esos materiales y todo ese apoyo externo y decir ‘bueno, soy importante, lo que voy hacer es importante’. Porque la primera parada de ellos frente a la pieza, frente al modelado, era como una pequeña frustración (...) Esto debe haber sido importante para los profesores porque no creo que ellos hagan clases así, se notaba porque estaban todos los niños apretados, como que no se soltaban. Hay hartos niños que se me quedaron grabados las formas de expresarse, porque a mí también me costaba expresarme.” (Artesana, Huellas de Greda)

1.2.4. Lleva a las y los estudiantes a exponer a un museo

La culminación del proceso en el museo es particularmente recordado por docentes y artesanas como una instancia de reconocimiento de las y los estudiantes. Además de apreciar la forma en que fueron expuestas las piezas y la museografía en general, la visita de los cursos a ver sus obras expuestas se comprende como una experiencia significativa y potente, en la que los niños, niñas y jóvenes conocieron el espacio museal que muchos no conocían, donde sintieron contentos y reconocidos:

“Las niñas me contaban, ‘sabe profe, por internet entré al museo. ¿Y ahí vamos a estar nosotros? y ¿por qué?’ Bueno, y ahí volvíamos atrás a explicar lo mismo, pero parece que no habían dimensionado.” (Docente, ERP)

“A veces nuestros alumnos en este contexto tienen poco acceso. Entonces, ellos desde tener casi cero, conocimiento del museo, a ser parte, artistas de un museo, ya es eso para nosotros es un plus distinto.” (Docente, SAG)

“Cuando llegaron al museo y vieron el resultado, vieron el video, estaban muy contentos, muy asombrados, yo diría. Ese asombro, es totalmente válido - creo yo- potente, significativo y contentísimos con esto.” (Docente, ERP)

“Si, yo vi a los chiquillos ver sus monos, estaban súper emocionados ... se sentían súper importantes. No habían dimensionado lo que era sentir que una obra de ellos estuviera en un museo, entonces yo creo que va a ser inolvidable esta experiencia para ellos y a parte de eso, el montaje encuentro que quedó muy bonito.” (Artesana, Huellas de Greda)

La visita al museo también implicó que las y los estudiantes se encontraran con sus pares del otro colegio. Este encuentro fue valorado como un aspecto que potenció la experiencia, y que permitió que los y las estudiantes se sintieran curiosos por sus pares, así como por las representaciones de ellos:

“Ellos estaban fascinados que estuvieran ahí, los comentarios, el relacionarse con los otros compañeros, porque para ellos fue muy significativo. Con el curso con el que fui,

sobre todo para las niñas. Muy bonito, la coquetería, se generaron bastante anécdotas. De verdad fue bien redondito el trámite que se dio.” (Docente, SAG)

“Habían unos chiquillos colombianos que trataron muy caballerosamente a las niñas del 8ºB, y estas se asustaron, se pusieron coquetas, ¡quedaron locas! Entonces digo yo, si están acostumbrados a los chilenos que son brutos. Entonces pero ‘tía si me dijeron dama, damisela’, no sé cuál era el lenguaje que usaron. Y al revés, los hombres de aquí se sintieron encantados porque encontraron muy lindas a las niñas, pero se achuncharon.” (Docente, SAG)

1.3 Impacta en la convivencia escolar

Las actividades de *Somos tierra de colores* desarrolladas en las escuelas tuvieron resonancia en la dimensión interrelacional de la comunidad educativa. Las metodologías planteadas, si bien apuntaban a propiciar una experiencia artística, interdisciplinar y colaborativa, parecen ser un aporte a la convivencia escolar, entendida como aquel proceso en el que aprendemos a vivir juntos de manera armoniosa. Siguiendo las voces de las y los docentes, en este apartado se rescata cómo las metodologías aplicadas aportan a mejorar las relaciones entre estudiantes; fortalecer las relaciones entre docentes y estudiantes; profundizar el trabajo intercultural; e integrar a estudiantes PIE.

1.3.1. Mejora relaciones entre estudiantes

Particularmente en la escuela ERP, en el curso de 5º año básico, su profesor jefe reconoce que el proceso de trabajo de *Somos tierra de colores* contribuyó directamente a enriquecer las relaciones entre las niñas y niños, y mejorar así la convivencia escolar:

“Esta es una de las actividades que al curso le sirvió mucho, considerando cómo eran en marzo, a cómo están ahora. A pesar del paro de 2 meses durante el cual no se vieron, y que todo eso afectó igual la convivencia, la convivencia mejoró mucho.” (Docente, ERP)

“Se respetaron los espacios. Los chicos trabajaron de más de a dos, inicialmente, cada uno con su compañero de banco y no había gente parándose, no había gente molestando al de al lado, no había gente destruyendo la figura del otro. Para guardarlas era un ritual: Abríamos el estante y íbamos en un cadenita dejando las piezas. Yo creo que mejoró mucho la convivencia y el trabajo en equipo.” (Docente, ERP)

1.3.2. Fortalece las relaciones entre docentes y estudiantes

Las profesoras y los profesores que acompañaron el desarrollo de las etapas de las y los estudiantes señalan que el trabajo de representación realizado, guiado por las preguntas universales *¿Quiénes somos?* y *¿Cómo nos representamos?*, les permitió conocer en mayor profundidad historias y relatos de vida de sus estudiantes, y por lo tanto fortalecer vínculos con ellos:

“A mí me sirvió mucho porque con ellos generé un vínculo a través de eso. Yo me di la pega de ir uno por uno ‘¿Qué estás haciendo tú? ¿Por qué? ¿Para qué?’ y te empiezan a contar qué están haciendo y por qué lo están haciendo. En el caso de los extranjeros, siempre había un tema significativo detrás de eso. Yo soy el profesor jefe de ellos, entonces empezaba a conocer un poco de su historia personal a través de eso.” (Docente, ERP)

“Trabajar ese proceso con ellos fue enriquecedor. Tanto para yo conocerlos a ellos, en su totalidad, y ellos conocerse a sí mismos.” (Docente, SAG)

“Ahí yo rescato algo, que es la retroalimentación de nosotros como profesores, porque en el fondo ellos destacaron lo que a ellos les gusta. O sea, si lo hacen y lo dibujan, te están contando también lo que más les gusta. Entonces con eso podemos entender un poco lo que ellos quieren, y eso es significativo.” (Docente, SAG)

Se reconoce también que la metodología de mediación en aula es una herramienta para potenciar justamente la comunicación y el lenguaje en la escuela. Una docente de ERP analiza cómo la greda es un elemento reemplazable en la dinámica de la mediación, donde lo que prevalece es el diálogo horizontal y la emergencia de los contenidos del grupo:

“El elemento [greda] en sí es una herramienta que nos va a permitir trabajar todo lo que es el lenguaje y la comunicación. En esta oportunidad fue la greda, pero también podemos ir utilizando otro tipo de elementos, otro tipo de actividades, que se puede generar con la misma dinámica, donde no soy yo solamente la que habla, sino que estamos en un círculo, en un ciclo donde estamos comunicándonos.” (Docente, ERP)

1.3.3. Profundiza en las relaciones interculturales

También en el ámbito de la convivencia escolar, pero particularmente en la realidad intercultural de la escuela ERP, las y los docentes observan cómo la reflexión sobre nuestras identidades fue un aporte a la comunidad educativa, en tanto permitió poner en relación las diversas formas en que cada niño y niña se comprende a sí mismo y al otro:

“Yo creo que se abrió una puerta al autoconocimiento y que se empieza a proyectar. En el caso de los niños extranjeros: ¿Qué es ser peruano? ¿Por qué estoy yo acá? ¿Qué tengo de Perú? ¿Qué traigo? y para los chilenos, lo mismo: ¿De dónde vengo y dónde estoy?” (Docente, ERP)

“Nosotros tenemos una realidad acá con los extranjeros, que llegaron muy chicos a Chile y no conocen mucho de sus países. Entonces nos topábamos con esa problemática. En algunos casos, terminaban algunos peruanos diciéndole a los chilenos de cuál eran los personajes típicos de acá y al revés: chilenos diciéndole a los peruanos, se cruzaban.” (Docente, ERP)

“Esto sirvió para que los chiquillos encontraran parte de su identidad, para que miraran un poco hacia sus raíces, paralelo a lo que pudo desarrollar socialmente dentro del curso. Yo creo que el tema de la identidad es vital.” (Docente, ERP)

“Cuando hablaban de los personajes populares en América Latina en general, yo reforzaba el tema de la hermandad latinoamericana. Algunos niños me decían ‘En Perú también hay unas ollitas que se hacen de arcilla’ ‘Ah, aquí también’. Había otra historia, pero había un punto donde coincidían, como hermanos latinoamericanos, yo le llamo a esto.” (Docente, ERP)

1.3.4. Integra a estudiantes PIE

Por su parte, en la escuela SAG, la profesora del Programa de Integración Escolar (PIE) realiza una evaluación muy positiva respecto a la participación de sus estudiantes en *Somos tierra de colores*. Considerando que son estudiantes que son calificados como con necesidades especiales, su participación en las actividades fue igual que la de todos, incluso con resultados destacados:

“Yo con mis alumnos PIE hacíamos el análisis de que ellos también se habían involucrado sin requerir mayor apoyo. En el fondo, ellos se integraron y participaron, y en ningún momento se sentían distintos, por no alcanzar las competencias. Inclusive, como yo señalaba, muchos de los alumnos con los que yo trabajo en el PIE tuvieron una participación destacada frente a escenas que se presentaron en el museo.” (Docente, SAG)

“Sobre todo con una niña del 8º, que ella es muy introvertida, es muy tímida, y ella que haya sido destacada, para ella muy significativo que eso estuviera allá. Y así con otros casos que tengo.” (Docente, SAG)

1.4 Derriba resistencias institucionales

La experiencia de las comunidades educativas en *Somos tierra de colores* parece tener alcances también a nivel escuela. Según profesoras y profesores, las metodologías de mediación artística transformativa desestabilizan ciertas nociones anquilosadas en la cultura escolar, dejando en evidencia prejuicios existentes y cuestionando el rol de la escuela en relación a su contexto y comunidad.

1.4.1. Devela prejuicios de docentes

Docentes de ambos colegios reconocen haber dudado de que sus estudiantes fueran capaces de trabajar con la greda sin generar desastres, y particularmente las educadoras a cargo del kínder de la escuela ERP reconocieron aprensiones respecto de la capacidad de los niños y niñas de trabajar en volumen. Al término del proceso, las y los docentes evalúan dichas aprensiones como prejuicios frente a experiencias desconocidas:

“Al principio teníamos miedo que los niños tiraran la greda a las paredes pero la verdad es que no hubo ningún tipo de desorden con el material.” (Docente, ERP)

“Nuestra gran problemática, que en su momento se lo planteamos a ustedes, era cómo íbamos a llegar a construir con los niños [kínder] estas figuras de greda. Por la etapa de

desarrollo en que están los niños, cuando habían trabajado con plastilina, siempre era en plano. Entonces llegar hacer una figura con volumen era un desafío enorme. Pero luego, dentro de lo que ellos pudieron ir realizando, fueron súper, fueron increíble. Primero era en plano, después ya tenían más volumen y las figuras al final se estaban parando.” (Docente, ERP)

La experiencia completa de *Somos tierra de colores* puso también en evidencia prejuicios que van más allá que las aprensiones relativas al material y a las habilidades técnicas de niñas y niños. Las y los docentes señalan estar sorprendidos por los resultados, ya que sus estudiantes superaron sus expectativas en diversos aspectos: conducta, motivación, dedicación, trabajo en equipo. De hecho, en la escuela SAG relatan cómo en un principio pensaron que tendrían que poner nota y generar un concurso para incentivar y comprometer la participación de las y los estudiantes, estrategias que no fueron necesarias.

“Yo creo que muchas de las aprensiones que teníamos, no ocurrió. Estábamos tremendamente equivocados.” (Docente, ERP)

“Debo decir que una vez más los chiquillos me sorprendieron. Es decir, a nivel general, tanto a nivel de conducta. Había un curso de verdad que tenía mis propios prejuicios, de cómo se iban a comportar frente a situaciones que a veces son complejas al interior de cada curso, y me sorprendieron todos los cursos.” (Docente, SAG)

“Son prejuicios nuestros, porque a lo mejor pensamos que no iban a hacer el trabajo, que no iban a juntar en grupo, que no iban a lograr una escena. Porque podíamos decir que cada uno individualmente podía hacerlo, pero de ahí a que se pusieran de acuerdo y formaran una escena, era ya un proceso de harto trabajo. Eso nos generó en un principio pensar en todo, o sea decir, ‘ya, ponemos nota. No, hacemos un concurso’. Y después cuando se fue dando, y se hizo la actividad que inicialmente se había planteado, que era que los niños libremente hicieran su figura, y que ellos tomaran la decisión de hacer toda esta escena y se dio súper bien.” (Docente SAG)

1.4.2. Pone en crisis las inercias de la cultura escolar

Al reconocer los resultados positivos e inesperados del proceso vivido, las profesoras y profesores asumen que la experiencia *Somos tierra de colores* cuestiona las formas acostumbradas de abordar procesos de aula, así como sus formas de ver y enjuiciar a sus estudiantes:

“Yo creo que sí, que a nosotros nos generó dudas, sobre los temas que no queríamos que aparecieran [en las representaciones de los niños], el tema de cómo lo íbamos a plantear, de la nota, del concurso, cómo lo insertamos, cómo lo encajamos.” (Docente, SAG)

Estos cuestionamientos no se plantean sólo al interior de la escuela y de su cultura escolar, sino que pone sobre la mesa la discusión sobre el rol de la institución escolar en relación a su contexto. Como plantea una educadora de la escuela ERP, las actividades del proyecto permitieron no sólo salir de la rutina propia de la escuela, sino que también abrir la escuela hacia horizontes que habitualmente no forman parte de ella: lo que sus estudiantes hacen y son en su vida cotidiana.

“Fue salir también de esta burbuja -por decirlo de alguna forma- que es la escuela y ampliar la mente hacia otras cosas que ellos hacen, que algunas veces se olvidan porque siempre están acá en la rutina, que nos pasa también a nosotros, en la rutina de la escuela, que esta forma de trabajo tan disciplinada, tan organizada. Entonces fue como liberarse un poco y recordar las raíces, de dónde vienen, lo que hacen día a día y que no pasa solamente por estar en la escuela.” (Docente, ERP)

En la escuela SAG, donde el entorno próximo presenta complejidades propias de la pobreza, la delincuencia y la droga, las tensiones respecto al rol de la escuela se profundizan. *Somos tierra de colores* abrió espacios para “dejar emerger” imaginarios y afectos de sus estudiantes, y dio voz a historias, relatos y realidades que hablan del contexto de donde ellos viven. Esa aparición no está libre de cuestionamientos, y plantea aún más interrogantes.

Un profesor de la escuela SAG defiende la idea de una escuela “oasis”, donde las y los estudiantes puedan protegerse de su entorno, y puedan vivir como niños. Otra profesora de la misma escuela sugiere que hay temas que complican más a los adultos que a los niños y jóvenes, y que es importante reconocer los prejuicios que se juegan ahí:

“No es que cerremos la escuela a esos temas, pero sí los niños acá tu los notas, cuando los chiquillos salen de acá, cambian su postura, muchos. Cambian su forma de hablar, entonces esto se transforma en un oasis para ellos, para vivir como niños, para vivir libremente, para sentirse protegidos. Porque ellos salen a la calle muchas veces y se sienten desprotegidos. Hay alumnas que de repente se sienten amenazadas, que hablan conmigo. Entonces ese era el tema, cerrar eso, no perder más, o no seguir mostrando lo mismo ni hablando lo mismo. Sino, cambiarle un poco, mostrarle que la vida no es sólo droga o delincuencia.” (Docente, SAG)

“Hay temas que nos complican, y a veces nos complican a nosotros como adultos, más que a ellos como jóvenes, porque tenemos los prejuicios, tenemos los contextos, tenemos nuestras propias aprensiones. Eso fue liberador para ellos, y también para mí, o sea, ojo, tenemos que generar espacios para que los chiquillos conversen.” (Docente, SAG)

En concreto, *Somos tierra de colores* desarrolló un proceso centrado en las y los estudiantes, quienes se apropiaron de sus espacios de creación y representación para dar vida y voz a sus imaginarios. Esta operación generó ciertos puntos de cuestionamiento y desestabilización dentro de la cultura escolar, y planteó también interrogantes respecto a cómo la institución se entiende dentro de un contexto, una comunidad, una sociedad. Y más allá de entregar soluciones, recetas o respuestas, *Somos tierra de colores* llegó para plantear preguntas, abrir espacios, incomodar otros, y por sobre todo, generar más y más preguntas que, esperamos, aporten a la transformación crítica de la institución escolar.

2. ¿Cómo irrumpe *Somos tierra de colores* en el Museo?

La evaluación de la experiencia da cuenta que *Somos tierra de colores*, a través de su estrategia de mediación artística, generó una serie de reflexiones sobre las visiones y prácticas de la institución museal. Esta irrupción en el Museo de Arte Popular Americano (MAPA) tuvo consecuencias en términos de la visión y perspectiva desde donde se trabaja el patrimonio cultural, desestabilizando los discursos institucionales del MAPA; además de proponer una exposición de características inéditas. A continuación se presentan las apreciaciones de las artesanas de Huellas de Greda y la coordinadora general del Museo de Arte Popular Americano (MAPA).

2.1. Aborda críticamente el patrimonio cultural

Uno de los aspectos más relevantes de *Somos tierra de colores*, debido a su potencialidad transformadora, es la perspectiva crítica desde donde se aborda el patrimonio cultural. Esta mirada, propia de la mediación artística de carácter transformativo¹ con la que trabaja Red de Mediación Artística, se vio potenciada por la propuesta que las artesanas de Huellas de Greda ya venían desarrollando. La importancia de desarrollar este punto de vista crítico recae en la posibilidad de apropiación cultural y transformación social por parte de las personas y las comunidades, tanto en el contexto de la escuela como en el museo.

2.1.1. Sigue la senda de *Huellas de Greda*

Huellas de Greda es una agrupación de loceras que se conforma luego de aprender la técnica de la loza policromada con la maestra artesana María Olga Espinoza, en cursos organizados por la Corporación Cultural de Talagante. Lo interesante de su apuesta, es que se proponen seguir la huella de esta tradición, aprendiendo el oficio fuera de la línea de transmisión familiar que ya lleva más de 6 generaciones en la localidad. En ese sentido, realizan un ejercicio de apropiación de esta técnica para difundirla y promoverla como patrimonio popular. Conscientes de su rol dentro de esta tradición, desempeñan su oficio con mucha responsabilidad:

“Somos el primer grupo que sale fuera de la familia y es como un desafío también, un desafío que hay que tomárselo con harto respeto y con harto cuidado. Después de investigar, descubrir la historia y tratar de llenarnos de todo lo que podemos saber de la loza, ahora pensamos en cómo lo vamos a entregar, de qué forma, con qué piezas. Ese es

¹ Este concepto es propuesto por la artista, educadora e investigadora Carmen Mörsch (2009) en “At Crossroads of Four Discourses, Documenta 12 Gallery Education in Between Affirmation, Reproduction, Deconstruction, and Transformation”, Documenta 12 Education, Zurich-Berlin, Diaphanes, pp. 9-31.

Mörsch plantea que la búsqueda de la mediación artística de carácter transformativo es ampliar la institución cultural y registrarla políticamente como un actor en la participación social. En ese sentido, no se trata de atraer más público sino de acercar la institución a su entorno lo que conlleva la reformulación del concepto de museo y su orgánica de pos de este objetivo.

como el planteamiento hoy día ¿Cómo vamos a trabajar todo lo que hemos recopilado?”
(Artesana *Huellas de Greda*)

El ejercicio de observación del entorno y representación de la vida cotidiana, propio de la cerámica policromada, que permite retratar oficios y tradiciones locales, tiene un tremendo potencial para trabajar aspectos identitarios desde una perspectiva educativa, en tanto permite la identificación de los estudiantes con el imaginario retratado. Este hecho ya había sido constatado por las artesanas en actividades educativas previas:

“El tema de la identidad lo fuimos descubriendo a medida que íbamos haciendo la charlas en los colegios porque los niños comenzaban a visualizar mediante los *monos*, que habían oficios que podían tener sus papás o sus abuelos, que eran cosas que no eran una postal turística, sino que era algo que ellos veían de manera cotidiana.” (Artesana *Huellas de Greda*)

Debido a su particular mirada sobre la apropiación de este patrimonio popular, *Huellas de Greda* aparece como una agrupación privilegiada para trabajar la representación identitaria. En ese sentido, siguiendo la huella crítica de esta agrupación, *Somos tierra de colores* invita a los estudiantes a aplicar esta técnica como un medio para la identificación de un imaginario popular y la apropiación de una búsqueda identitaria. Ello permitió la emergencia de representaciones que dan cuenta de los contextos diversos que habitan los estudiantes, lo que fue muy valorado por las artesanas.

“Era como que nosotros le llevábamos una herramienta para que ellos pudieran expresar lo mismo que en Talagante: cosas cotidianas. Y ellos lograron eso. Era como una vía para que ellos pudieran mostrar otra cultura y nosotras también, a través de ellos pudimos ver otra temática y eso es bonito, porque se hace el ejercicio de retratar sea lo que sea, en el fondo, eso es lo principal, su identidad.” (Artesana *Huellas de Greda*)

“Exacto porque llegando a una parte urbana, ya son otras instancias otras vivencias y una tiene que respetarlas, o sea, uno también tiene que respetar que un niño sea rapero, que a un niño le guste el graffiti (...) y también los niños inmigrantes, ellos traen otra cultura y nosotros tenemos que aprender de ellos.” (Artesana *Huellas de Greda*)

Por otra parte, las artesanas plantean cómo participar de *Somos tierra de colores*, les permitió abordar su trabajo desde una perspectiva educativa y las potencialidades que ésta abre:

“Nosotras trabajamos la artesanía como un producto, o como una propuesta artística, pero trabajarla como una herramienta educativa, es otro mundo y un mundo bien amplio y con mucha necesidad, porque esto mismo que se hizo en esos colegio, podría ser un programa en todos los colegios y no solo de greda, con otros oficios también.” (Artesana de *Huellas de Greda*)

2.1.2. Propone una nueva perspectiva para abordar el patrimonio en el MAPA

Durante el año 2015, el *Museo de Arte Popular Americano Tomás Lago* (MAPA) desarrolló en colaboración con esta agrupación de alfareras, la exposición “Talagante, Nueva Miradas de Greda”, en la que se exhibieron las piezas creadas recientemente por Huellas de Greda junto a piezas de la colección del museo, pertenecientes a Sara Gutiérrez (cultora de principio del siglo XX) y a la familia Jorquera (quienes desarrollan la tradición en Talagante).

La perspectiva del MAPA sobre el patrimonio cultural y específicamente el acercamiento que realiza a las artes populares, recae básicamente en una mirada histórica sobre la técnica. En ese sentido, es una perspectiva que resulta bastante acotada para abordar la complejidad de este tipo de patrimonio, que se caracteriza por ser diverso, dinámico y actual.

“El MAPA se enfoca en las distintas expresiones tradicionales de una manera muy histórica, muy desde la investigación, de investigar el origen de la técnica, o sea, de hecho, muy desde qué es hacer y cómo se hace. Digo más histórico porque en general el museo no se orienta mucho al discurso actual. Trata de ver bien hacia atrás. Nunca ha tocado mucho el presente en sus investigaciones.” (Coordinadora general MAPA)

Respecto al acercamiento que realiza el MAPA a la cerámica policromada de Talagante, la mirada se limita a visibilizar a las artesanas y a la producción actual, contextualizada en la visión histórica.

“Hay un ángulo de respeto y de salvaguarda para esa tradición y por lo mismo, de visibilizarla, pero es más que nada, histórica. Hay como un cierto respeto o reticencia al vincularse directamente con la producción de la cerámica (...) No busca incidir mucho el museo, obviamente lo visibiliza, eso es lo que hizo con Talagante y también con Quinchamalí: Visibilizar la producción actual y a los artesanos. Pero no se instala desde una posición más crítica que eso.” (Coordinadora general MAPA)

Dentro de ese contexto, *Somos tierra de colores* irrumpe con una mirada bastante diferente sobre cómo abordar el patrimonio cultural en el MAPA. Ello se debe a la perspectiva misma de la mediación artística de carácter transformativo y también al modo de colaboración que se realiza con Huellas de Greda. En ese sentido, si bien se relevó la historia de esta tradición alfarera para poner en contexto la producción de *Huellas de Greda*, el foco del trabajo estuvo en la potencialidad de esta técnica para pensarnos colectivamente, donde las preguntas ¿Quiénes somos? y ¿Cómo nos representamos? traspasaron las fronteras de Talagante y se transformaron en invitaciones para que los estudiantes pensaran sus contextos locales y vivencias cotidianas. Es decir, retomar y apropiarse de una antigua tradición para pensar y retratar nuestro presente de forma colectiva, ejercicio que dista con creces de la mirada institucional del MAPA. Esta diferencia es percibida por la institución.

“Viene este proyecto, con esta mirada, que es la mirada actual de la educación patrimonial, que viene a vincularse directamente con el público, que va a buscar al público, no esperar que el público llegue a tí como lo hacen la mayoría de las

instituciones. Llega con estas miradas nuevas de vincularse al patrimonio desde un discurso que no es unilateral, concibiendo la mediación como un elemento vinculante esencial” (Coordinadora general MAPA)

2.2 Genera crisis institucional en el MAPA

La evaluación de la experiencia, da cuenta que la forma de acercarse y trabajar en torno al patrimonio cultural de orden popular que propuso *Somos tierra de colores*, no sólo tuvo importantes efectos reflexivos sobre la misión del museo, sino que también, ello derivó en una crisis institucional que plantea importantes desafíos.

“Para mí, lo que sucedió este año con este proyecto y como con el Área [de Educación] en sí, marcó como un antes y un después en el museo, porque vino a poner en crisis la mirada de la institución, vino a cuestionarla, cosa que no había sucedido antes.” (Coordinadora General MAPA)

“Siento que fue tremendamente importante este proyecto para el museo. Yo creo que al MAPA le hizo súper bien, porque lo puso en crisis y siempre es bueno poner en crisis a las instituciones.” (Coordinadora General MAPA)

En ese sentido, uno de las consecuencias inmediatas es repensar la misión del museo, las estrategias para llevarla a cabo y el equipo necesario para desempeñarla.

“Esta crisis es súper buena, partiendo porque las discusiones ya se han dado como para poner un orden, para establecer estructuras, hay que definir cargos, una cosa que jamás se había hecho en la institución antes. Entonces, finalmente viene a estructurar y repensar el modelo institucional y el plan de gestión que ejecutamos acá para la difusión del patrimonio.” (Coordinadora General MAPA)

Otra de las repercusiones que tuvo *Somos tierra de colores* al interior del MAPA es el cuestionamiento de los propios profesionales sobre su permanencia en la institución. En el caso del equipo del Área de Educación - que también fue parte del equipo de mediadores de esta experiencia-, las profesionales decidieron renunciar a la institución. Uno de los principales motivos de esta decisión recae en que *Somos tierra de colores* permitió develar la incongruencia entre la misión del museo llevada a cabo por la actual Dirección y los propósitos del Área de Educación con perspectiva de mediación artística transformativa.

“También hace cuestionarse -al equipo mismo- si este es el lugar donde uno quiere ejercer esa línea de trabajo. También hace que la gente que se queda defina cuál es su dirección y también defina si el seguir en esta institución, porque finalmente la institución igual va a representar siempre la voz de la dirección y la dirección tanto como la Directora, como la Universidad” (Coordinadora General MAPA)

Finalmente, se reconoce desde la misma institución que a pesar de los cambios que puede propiciar esta crisis institucional, el museo está lejos de poder llevar a cabo una misión que posea una visión crítica sobre el patrimonio cultural.

“El museo está a años luz de lo que debería ser a nivel de reflexión, el museo nunca se ha cuestionado su existencia, nunca se ha cuestionado su trabajo con el patrimonio, por lo menos estos últimos años.” (Coordinadora General MAPA)

“Yo creo que eso es lo que más me gusta que se hizo con el FAE y que no se hace en el MAPA que es cuestionarnos el hoy, cuestionarnos la realidad, más allá de lo que es la cerámica policromada. Abandonar la técnica y centrarse en el lenguaje simbólico de lo que implica la tradición de la cerámica, que va más allá de producir un monito. Entonces me gustaría que el MAPA fuera así, hiciera estos cruces y que sus curatorías no fueran ‘hablemos de la historia de la cerámica policromada...’ sino que sea como ‘cuestionémonos nuestro hoy y aquí están estos monos que vienen a nutrir este discurso de cuestionamiento’. Pero igual, yo siento que para eso falta mucho.” (Coordinadora General MAPA)

2.3. Realiza una exposición a la altura de los niños y niñas

Luego del proceso de modelado, pintado y conformación de escenas de los estudiantes, como resultado de la experiencia *Somos tierra de colores* se realizó una exposición en Sala MAPA/GAM con las 8 escenas de los cursos participantes.

Este es un hecho inédito en el MAPA, ya que es primera vez que se exponen piezas que no son parte de la colección de arte popular del museo y además son piezas que no han sido creadas por artistas populares sino que por estudiantes en un proceso de apropiación de una técnica tradicional para retratar su entorno cotidiano. Este hecho es un gesto es tremendamente relevante ya que le da un sentido de apertura y permeabilidad al museo para con las comunidades.

La museografía de la exposición *Somos tierra de colores* tuvo como principal objetivo relevar el punto de vista de los estudiantes. En ese sentido, la exhibición de las piezas y disposición en tanto escenas, respetó la propuesta que los estudiantes realizaron en las mediaciones realizadas en las escuelas. Para ello se diseñaron vitrinas especialmente a la altura de los niños, privilegiando su punto de observación.

También fue muy relevante contemplar en la museografía elementos que permitieran contextualizar la muestra como el resultado de un proceso y que permitiera la identificación de los estudiantes. Para ello, junto a las vitrinas se exhibió un video con el registro audiovisual que permitió llevar la experiencia del aula al museo. Además, en la museografía se contemplaron citas de las entrevistas realizadas a los estudiantes.

Diseñar una exposición que estuviera *a la altura* de los niños es un hecho inédito en el MAPA y dista de las propuestas curatoriales y museográficas que se realizan generalmente en la institución, donde prima el punto de vista técnico e histórico. En ese sentido, *Somos tierra de colores* irrumpió con una propuesta novedosa que dinamiza el espacio museal.

Como hito final de la experiencia, los estudiantes visitaron *su* exposición. En esta instancia, se aplicaron estrategias de mediación que permitieron que los estudiantes interrogaran las escenas y

se generaran diálogos entre los estudiantes de las distintas escuelas. A continuación se presentan los comentarios y preguntas que realizaron los estudiantes:

Gráfica n° 1:

Comentarios de los estudiantes a partir de las escenas de la exposición *Somos tierra de colores*

Una masacre!
Qué hermoso
Personas jugando, comiendo, celebrando
Hermosas las comadres

Ta güena la cancha, hermano
Veo muerte en esa greda y ahí otros están jugando
Están viendo fútbol en la tv
Viva el 7° B
Les quedó de perro
Quedó bacán la cuatro rueda
Lo que más me llama la atención es: una cancha de fútbol; las tortugas en la piscina

Gráfica n° 2:

Preguntas de los estudiantes a partir de las escenas de la exposición *Somos tierra de colores*

¿Cómo hicieron las figuras?
¿Qué están chismoseando?
¿Por qué se matan?
¿Qué escena te gusta?
¿Quién hizo el dragón?
¿Qué están celebrando?
¿Por qué la gente se está peleando?
¿Por qué hay una persona muerta y a la vez están bailando?

Ello permite continuar con el ejercicio reflexivo que propone *Somos tierra de colores*, en tanto proceso continuo de diálogo abierto. Este hecho es reconocido por la representante del museo:

“Esto permitió que la muestra se vaya enriqueciendo a través de las discusiones que los visitantes generan con las piezas y que las piezas no solamente hablan en un lenguaje cerrado y formal, que es la mirada más tradicional del museo.” (Coordinadora general MAPA)

III. CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

El proceso de investigación evaluativa da cuenta de una serie de efectos de la experiencia *Somos tierra de colores*, tanto en la escuela como en el museo. Estos resultados alimentan la hipótesis de que las estrategias de mediación artística de carácter transformativo generan irrupciones en las culturas escolares y museales, desestabilizando nociones y prácticas arraigadas a una inercia institucional y cultural. Por tanto, la clave de lectura de la evaluación apunta a identificar los aspectos que han sido removidos en cada uno de estos contextos.

De la sistematización se desprende que dichas irrupciones consisten en abrir espacios para que “aparezcan” elementos que antes no estaban presentes -por ejemplo la voz e imaginarios de niñas y niños- y que ponen en cuestión los discursos y prácticas que sustentan las estructuras institucionales, que permiten –o no- la apertura y permeabilidad de estos espacios hacia nuevas prácticas, eventualmente, transformativas.

Los efectos identificados en la escuela refieren en primer lugar a valorar el trabajo colaborativo y transdisciplinar que se dio en todos los niveles de acción, entre los mismos docentes, entre docentes y mediadores, y entre los mismos estudiantes. Otro aspecto clave de la experiencia refiere a la centralidad de los estudiantes en el proceso, recatándose la potencialidad de las estrategias diseñadas para conocer y poner en valor los imaginarios y afectos de los estudiantes, poniendo en crisis la visión adultocéntrica que prima en los contextos escolares. Este hecho tuvo un alto impacto en las relaciones interpersonales, tanto entre los grupos de estudiantes como entre los estudiantes con sus profesores. Asimismo, se visualiza la potencialidad de desarrollar esta experiencia en contextos diversos, tanto con características interculturales como en contextos de alta vulnerabilidad socioeconómica. Por otra parte, se desataca su impacto en la integración de estudiantes PIE. Por último, cabe destacar que el conjunto de los efectos identificados por los actores participantes, abre reflexiones que interrogan las concepciones y prácticas pre-establecidas en las escuelas, llegando a cuestionarse el rol de la institución en sus contextos y comunidades.

Por su parte, los efectos identificados en el museo refieren en primera instancia al cuestionamiento de la perspectiva desde donde se aborda el patrimonio cultural. *Somos tierra de colores* propuso una nueva mirada respecto al patrimonio de orden popular y una nueva forma de vinculación de este con la comunidad. En ese sentido, esta perspectiva puso en crisis las nociones y prácticas cimentadas en la cultura museal. Ello se hace patente en el ejercicio de apertura del museo que propicia esta experiencia, al extender la invitación a los estudiantes para que exhiban sus piezas en el museo, hecho inédito en el MAPA.

Análisis metodológico

Las estrategias de mediación artística transformativa puestas en práctica en *Somos tierra de colores* se caracterizaron por desarrollarse en colaboración por equipos transdisciplinares, con el foco en las y los estudiantes y por estar acompañadas de un proceso de constante registro y sistematización, abierto a los hallazgos emergentes. En ese sentido cabe preguntarse por los elementos específicos de la metodología de mediación que propiciaron los efectos señalados anteriormente. A continuación se presenta una tabla con la revisión de los principales aciertos metodológicos y los respectivos efectos observados. También, una segunda tabla presenta los aspectos débiles del proceso y las oportunidades que ofrecen para próximas versiones de la experiencia.

Tabla n°1:

Aciertos metodológicos y efectos observados

	ACIERTOS METODOLÓGICOS	EFFECTOS OBSERVADOS
EN LA ESCUELA	Invitación abierta a profesores de diversos subsectores	Permite conformar de equipos de trabajo transdisciplinares
	Trabajo con profesores jefe	Profundiza el trabajo en la convivencia del curso
	Metodología de trabajo horizontal y colaborativa en el aula	Genera espacios de toma de decisión y autonomía de estudiantes
	Uso de preguntas abiertas y universales	Abre espacios para que "emerjan" contenidos propios de las y los estudiantes
	Preguntas gatilladoras ¿Quiénes somos? ¿Cómo nos representamos?	Desata proceso de autoconocimiento y expresión identitaria individual y colectiva. Contribuye al mejoramiento de las relaciones interpersonales en grupo curso.
	Dinámicas disciplinares no represivas con equipo de mediadores numerosos	Genera un ambiente libre pero contenido para la reflexión, el diálogo y la creación
	Uso de materiales de calidad (greda, pinturas)	Valora la producción artística de estudiantes
EN EL MUSEO	Encuentro de estudiantes de ambas escuelas	Despierta la curiosidad por los otros
	Actividad: interrogación de escenas	Incentiva la aguda observación del imaginario de otros
	Museografía "a la altura de los niños"	Democratiza la experiencia en el museo a personas de todos los tamaños
EN EL EQUIPO DE MEDIACIÓN	Proceso permanente de sistematización y evaluación	Permite la modificación de estrategias y la incorporación de elementos emergentes en el proceso
	Equipo transdisciplinar	Aporta una visión comprensiva al proceso
EN GENERAL	Articulación entre diversas organizaciones	Enriquece a las instituciones desde la colaboración y asociatividad
	Elección de escuelas con vínculo previo	Facilita las coordinaciones institucionales
	Elección de escuelas en contextos socioculturales particulares	Permite profundizar la reflexión sobre las problemáticas asociadas a los contextos socioculturales donde se insertan las escuelas

Tabla n°2:

Debilidades y oportunidades

	DEBILIDADES	OPORTUNIDADES
EN LA ESCUELA	Falta de socialización del proyecto entre los apoderados	Generar estrategias de involucramiento de toda la comunidad educativa, incluidos apoderados
	Baja participación de profesores jefes	Incentivar la participación de profesores jefes y sus cursos
EN EL MUSEO	Falta de socialización del proyecto al interior del Museo	Generar estrategias de involucramiento de todas las áreas del Museo en el proceso
ASPECTOS TÉCNICOS	Inducción poco sistemática al trabajo técnico de la greda	Desarrollar una sesión de modelado colectivo de una figura humana como base para el proceso creativo posterior
	Falta de prolijidad en el proceso de secado y almacenamiento de piezas	Incorporar al proceso protocolos de conservación y técnicas de restauración de piezas

¿Quiénes somos y cómo nos representamos? Pregunta abiertas y universales que permitieron desencadenar una experiencia reflexiva y crítica en dos escuelas públicas de Santiago y el museo MAPA. El intento de comprender el proceso y sus efectos, nos lleva inevitablemente al inicio de la experiencia, indicándonos que ninguna de las estrategias puestas en práctica hubiera llegado a puerto, si las preguntas motivadoras, no hubiesen sido de carácter abierto y universal, y que intencionan un proceso de introspección, de auto-observación y de búsqueda identitaria.

En ese sentido, las conclusiones apuntan a comprender este proceso principalmente como una experiencia de carácter simbólico. Más allá de las acciones y prácticas concretas, los impactos ocurren en un nivel simbólico: son las representaciones de cómo nos vemos y cómo nos entendemos, las que se ponen en crisis y las que tienen la potencialidad de ser transformadas.

Somos tierra de colores no busca generar aprendizajes, sino que busca ser una experiencia artística significativa. Según la evaluación, la experiencia sí fue significativa en el sentido que permitió la emergencia de lo habitualmente invisible y además, permitió desestabilizar nociones y prácticas que hasta el momento no habían sido puestas en cuestión y que hacían parte de la inercia de los contextos involucrados. Estas desestabilizaciones generan preguntas en todo orden: tanto los niños y niñas, como sus profesores; las artesanas; el museo; y los mediadores de la experiencia, se vieron envueltos en un proceso cíclico de preguntas, donde es inevitable volver al punto de partida, haciéndonos conscientes de que la pregunta por quiénes somos y cómo nos representamos está a la base de cómo nos pensamos colectivamente y cómo construimos nuestras realidades.

En último término, *Somos tierra de colores* plantea un ejercicio crítico como una forma de estar en sociedad, apostando a que su práctica contribuye a construir una convivencia social armoniosa, donde se abren los espacios para la divergencia y diversidad.

Equipo Somos tierra de colores:

- Coordinación general: Bárbara Chávez
- Coordinación elaboración de contenidos: Gonzalo Bustamante
- Coordinación con Escuela República de Panamá: Emilio Terán
- Coordinación con Escuela Salvador Allende: Macarena Abarca
- Coordinación Evaluación: Malen Cayupi y Bárbara Chávez
- Coordinación Blog: Camila Rojas
- Coordinación con Area de Educación MAPA: Macarena Abarca y Malen Cayupi
- Diseño de contenidos y mediación: Bárbara Chávez, Gonzalo Bustamante, Emilio Terán, Macarena Abarca, Malen Cayupi y Camila Rojas.
- Locera- tallerista: Marta Contreras y Greta Cerda
- Fotografía: Paloma Moya y Miguel Hidalgo
- Producción Documental De barro: Camila Rojas y Sergio Domínguez
- Apoyo: Juan Morel